

Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática*

Carolina Duek**

• **Resumen:** *En el presente artículo presentamos una investigación realizada a lo largo del año 2005, que apuntó a caracterizar la relación entre los consumos televisivos de niños y niñas de 6 a 8 años de edad en la ciudad de Buenos Aires (Argentina), y sus interacciones lúdicas cotidianas. Para ello, nos insertamos en la cotidianidad de tres escuelas para poder identificar, a través de un trabajo etnográfico, las dinámicas y relaciones que se establecían entre los niños y los modos en que sus consumos televisivos y los objetos “derivados” de ellos aparecían. La hipótesis que guía este trabajo sostiene que los juegos infantiles están “guionados” por sus consumos televisivos. El camino que proponemos apunta a someter a ulteriores confirmaciones la mencionada hipótesis a la luz de futura información recabada por medio del trabajo etnográfico.*

Palabras clave: Infancia, juego, televisión.

Escola, jogo e televisão: A sistematização de uma intersecção problemática

• **Resumo:** *Neste artigo apresentamos uma pesquisa realizada ao longo do ano 2005 que apontou à caracterização da relação entre os consumos televisivos de crianças entre os 6 e os 8 anos de idade na cidade de Buenos Aires (Argentina) com as suas interações lúdicas quotidianas. Para isso, nos introduzimos na rotina de três escolas para poder identificar, a través de um trabalho etnográfico, as dinâmicas e relações que se estabelecem entre as crianças e os modos em que os seus consumos televisivos e os objetos “derivados” deles apareciam. A hipótese que orienta este trabalho assegura que os jogos infantis estão “roteirizados” pelos seus consumos televisivos. O caminho que nós propomos aponta a submeter esta hipótese à luz da informação obtida no trabalho etnográfico.*

Palavras-chave: Infância, jogo, televisão.

* Este artículo se basa en una investigación desarrollada a lo largo del año 2005 (iniciada en abril) y que continúa hasta la fecha y realizada con el financiamiento de una beca doctoral otorgada por el CONICET (Argentina) renovada recientemente según resolución N° 0104 del 16 de enero de 2007. Las indagaciones principales de la investigación aún en curso se relacionan con las formas que asume la relación entre el juego infantil y los consumos televisivos de los niños.

** Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Docente de la carrera de Ciencias de la Comunicación, FCS- UBA. Finalizó maestría en “Comunicación y cultura” en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. La tesis titulada “Infancia, juego y pantallas: hacia la definición de los juegos posibles” está en curso de evaluación. Correo electrónico: duekc@ciudad.com.ar

School, games and television: Systematizing a problematic intersection

• **Abstract:** *This paper describes a research project –carried out during 2005– that sought to describe the relationship between television viewing and daily games in a group of 6 to 8 year old children from Buenos Aires (Argentina). We developed an ethnographic observation in three schools and identified the dynamics and relationships between the children and the ways in which objects “derived” from television viewing appeared. Our guiding hypothesis is that children’s games are “scripted” by their television consumption-viewing. We propose to further test this hypothesis using ethnographic approaches to collect additional information.*

Keywords: Childhood, games, television

–Introducción: la construcción de un segmento de estudio. –La investigación: interrogantes, hipótesis y presupuestos. –Los niños, la escuela y la televisión. –Los juegos como síntoma cultural. –Los juegos infantiles grupales: ficcionalización y personajes principales. –Articulación y cierre: algunos interrogantes finales. –Bibliografía.

Primera versión recibida octubre 5 de 2006; versión final aceptada febrero 20 de 2007 (Eds.)

Introducción: la construcción de un segmento de estudio

La escuela es, sin dudas, la institución central en lo que refiere a la organización de las vidas cotidianas de los niños. Más allá de la crisis por la que atraviesa, opera como un marco, como espacio en el que se aprenden, aprehenden y construyen significados y en el que se despliega una serie de rituales que organizarán la escolarización de los niños. Es decir, no podemos pensar la infancia contemporánea por fuera de lo que supone la escolarización. Nuestro trabajo se orienta hacia la caracterización de la infancia urbana, más específicamente, la infancia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Seleccionamos este segmento porque, a los fines de nuestra investigación, es interesante por varios motivos.

En primer lugar, por la alta tasa de escolarización en el nivel primario. Según la información proveniente de la Encuesta Anual de Hogares, realizada por la Dirección General de Estadísticas y Censos en noviembre de 2003, la tasa de escolarización total de la población de la ciudad entre 6 y 12 años es del 99.8%. Complementariamente, el Gobierno de la Ciudad en sus estadísticas educativas, informa que en toda la ciudad hay 21.631 alumnos matriculados en 2º grado. La franja etarea que se ubica en segundo grado de la escolaridad primaria es la que seleccionamos para nuestra investigación¹. Cabe mencionar que el 98% de los alumnos que ingresan en la escuela primaria en la Ciudad

¹ En el sistema educativo argentino es el nivel que corresponde a niños de entre 6 y 8 años.

de Buenos Aires culmina sus estudios en el tiempo considerado ideal, según el órgano de información mencionado. En síntesis, uno de los principales indicadores es la alta escolarización.

En segundo lugar, trabajamos con escuelas del Distrito Escolar N°11 que se sitúa en el barrio de Flores². Elegimos dicha zona por presentar una población de clase media y media baja con acceso a determinados consumos pero con limitación en otros. Nos interesaba especialmente que los niños que analizamos accedieran de manera directa (en sus casas) o indirecta (en casas de familiares o amigos) a la televisión y sus programas y, con menor frecuencia, al cine o a la posibilidad de ver películas “elegidas” por ellos (alquiler de videos, por ejemplo). En este sentido, el acceso a la televisión y al conocimiento de sus programas es clave para nuestra investigación. La metodología que adoptamos fue la observación participante en tres turnos completos de dos colegios de jornada simple del mencionado distrito. De esta manera pudimos aproximarnos al *habitus institucional* y a las relaciones, por un lado, de los docentes con los niños; de los niños entre sí; y de los niños y los docentes con la institución.

Finalmente, por la franja etarea que seleccionamos sostenemos que la escuela se conforma como un espacio privilegiado para observar a aproximadamente treinta niños en un mismo espacio estudiando, jugando y compartiendo diferentes momentos de la vida cotidiana. Consideramos que es una de las maneras más completas de acercarnos a los discursos de los niños, a sus juegos y a las dinámicas que adquieren sus acciones.

La investigación: interrogantes, hipótesis y presupuestos

Hasta aquí hemos presentado el recorte de nuestro trabajo. Lo que sigue supone la exposición de las principales preguntas que organizaron nuestra investigación, las hipótesis y los presupuestos. El objeto de estudio que construimos se asienta en una intersección entre las ciencias de la comunicación, las teorías sobre el juego y las teorías de la infancia. En este marco, nuestros principales interrogantes son los siguientes: los programas televisivos que los niños ven, ¿guionan sus juegos grupales? ¿Cuáles son los guiones que los niños retoman y que incluyen en sus juegos? Nuestra preocupación se relaciona con la intersección que, en principio, sostenemos que existe entre los juegos infantiles grupales y los consumos televisivos. Esta hipótesis se relaciona con la posibilidad de que los juegos de los chicos estén “guionados” por sus consumos televisivos. Entendemos aquí “guión” como un conjunto de acciones predeterminadas que suponen la puesta en juego de situaciones previamente observadas y cuya resolución está ya pautada.

En el sentido mencionado, uno de nuestros presupuestos (que se confirmó rápidamente) fue que el consumo de televisión en los niños analizados era alto. Esto es, que *todos* los niños veían a lo largo del día una cantidad determinada de horas de televisión. El dato presentado nos permitía observar y sistematizar en nuestro trabajo etnográfico, los modos en que aparecían (si es que lo hacían) los elementos que los niños retomaban de la televisión en sus conversaciones, en las clases, en los ejercicios que tenían que ejemplificar, más allá de que nuestro interés residiera específicamente en los modos que adquirirían sus interacciones lúdicas. Con el relevamiento de dichas

² Las escuelas que, amablemente, nos abrieron las puertas fueron “República Oriental del Uruguay” y “Coronel Manuel Savio”.

“apariciones” en diálogos y juegos pudimos construir rápidamente un **mapa de consumos televisivos** que nos permitió caracterizar los géneros elegidos, los personajes favoritos y los programas que los niños y niñas comentaban entre sí (y, en este movimiento, los que quedaban afuera de sus diálogos).

Complementariamente a las observaciones (que se desarrollaron diariamente durante un semestre durante el 2005) realizamos una encuesta en la que los niños debían mencionar sus programas favoritos, sus juegos, los programas y películas que veían en familia y solos, los juguetes y demás elementos que formaban parte de sus vidas cotidianas. En la confección de la encuesta retomamos el tipo de ejercicios que observamos en clase para que los chicos no encontraran un ejercicio “desconocido” sino que se sintieran cómodos y familiarizados con la metodología propuesta. Con la encuesta obtuvimos una gran cantidad de información sobre hábitos, costumbres y consumos de los niños y de sus familias. Esto nos permitió “cruzar información” y poder plantear algunas respuestas a los interrogantes que mencionamos.

El recorrido que proponemos en el presente trabajo se centra en la caracterización de las formas que adquiere el juego grupal tal como lo observamos en los colegios y relevamos en las encuestas. El objetivo se relaciona con plantear la problemática relación que se establece entre los consumos culturales, las estructuras ideológicas de los medios y las formas en que se incorporan determinados elementos de los medios de comunicación en los discursos cotidianos de los niños.

Los niños, la escuela y la televisión

Todo el marco presentado se asienta, también, en una creciente preocupación por el lugar que los medios de comunicación ocupan en la sociedad y en las formas de interpelación que despliegan en relación con la infancia. Cada vez más, y con más énfasis a medida que pasa el tiempo, para los publicistas y los programadores televisivos, la infancia es prácticamente un segmento de consumo al que se le venden objetos, entradas de cine y teatro entre otras cosas y del que se extraen enormes ganancias. Con esto no estamos planteando que la infancia haya pasado a “ser” una categoría de *marketing*. Lo que sí estamos marcando es un desplazamiento en la concepción de la misma que va a afectar, naturalmente, los modos de “dirigirse” a los niños. Es en este movimiento que la escuela queda “desplazada” en muchos, aunque no todos los casos, como principal agente socializador. Ante la previa hegemonía sin dudas de la escuela sobre cualquier otra institución, aparecen los medios de comunicación que quieren tomar el relevo de sus funciones (cfr. Sarlo, 1997).

Ahora bien, que la escuela esté siendo desplazada no significa que lo haya sido. Tal como mencionamos al comienzo los niños siguen concurriendo diariamente al colegio, cumpliendo en mayor o menor grado con las asignaciones pautadas y respetando la “institucionalidad”. Milstein y Mendes (1999) sostienen que la escuela se incorpora en el cuerpo de los niños con un conjunto de elementos a tener en cuenta. En primer lugar, construye un sentido del lugar propio. El aula, el banco en donde se sientan, los compañeros y los docentes configuran un espacio en el que los niños se sienten “parte” y en el que ocupan un lugar que les pertenece.

En segundo lugar, la escuela establece una temporalidad, es decir, durante una parte de la jornada los niños están en ella y el resto, en otras actividades. Esta temporalidad se combina, pero no se superpone, con los consumos televisivos. Cuando los niños están en la escuela no ven televisión. Podemos agregar que este es uno de los elementos claves para entender algunas críticas que circulan por los medios de comunicación a las escuelas de jornada completa: el aumento de tiempo *en* el colegio quita espacio a otras actividades pero, principalmente, limita el tiempo de exposición a la televisión y a sus múltiples publicidades. En otras palabras, la escuela de jornada completa le “quita” tiempo a la televisión y eso “perjudica” el negocio televisivo.

En tercer lugar, la escuela supone una limitación espacial. En ella los niños saben qué está permitido y qué no, dónde pueden entrar y dónde no. Esto va a suponer la incorporación de pautas de conducta y de límites que van a reglar sus interacciones en la institución. Finalmente, y en correlación con los tres elementos mencionados, la escuela impone un orden en el más amplio sentido de la palabra: orden de aprendizaje de los contenidos, orden de avance en la escolaridad (los grados subsiguientes), orden en relación a la conducta con autoridades, docentes y pares, entre otras cosas.

Esto supone, por un lado, que nuestras observaciones están intersectadas por el mencionado *habitus institucional* (concepto que retomamos de Bourdieu [1988] 1998) que supone un conjunto de estructuras estructuradas y estructurantes que organizan, en este caso, a la institución como tal.

La mencionada y problemática intersección que sostenemos que existe entre la televisión y los juegos infantiles no está fuera de las preocupaciones sobre una pregunta que actualmente atraviesa prácticamente todos los debates educativos contemporáneos: ¿qué hacemos con los medios en la escuela? ¿Los incorporamos, los criticamos o no los mencionamos? ¿Qué hacemos con ese conjunto de conocimientos de programas y personajes con el que los chicos “llegan” a la escuela? Incorporaremos estos interrogantes de manera complementaria hacia el final de este trabajo.

Los juegos como *síntoma cultural*

A continuación analizaremos las formas que adquiere el juego grupal y los modos en que los niños interpretan diferentes papeles y roles en ellos. Para ello, la inserción en la cotidianidad áulica fue central dado que con la información que obtuvimos respecto de los grupos de amigos y amigas, las relaciones entre los niños, y los “líderes” de los grados, pudimos analizar más profundamente los juegos observados. Por la corta edad de los niños con los que pusimos a prueba nuestras hipótesis, consideramos que el análisis de sus juegos era central para retomar los elementos que usaban para ellos. El juego es un elemento fundamental en las vidas de los niños.

Uno de los primeros y más trascendentes trabajos sobre el juego fue *Homo Ludens* (1938), de Johan Huizinga. Para este autor, la cultura humana brota del juego a su vez como juego, y es en el juego que ella se desarrolla. Por este motivo, considera que el *homo ludens*, el hombre que juega, expresa una función tan esencial como la de fabricar y merece, por lo tanto, ocupar su lugar junto al *homo faber* (Huizinga, op. Cit, p. 7). La importancia que adquiere el juego como parte de la cultura es uno de los puntos de partida de nuestro trabajo. “El fondo del juego es social debido precisamente a que también lo son su naturaleza y origen, es decir, a que el juego nace de las condiciones de

vida del niño en la sociedad” (Elkonin, 1980, p. 39). De allí que cuando analizamos el juego lo hacemos casi como síntoma de un momento específico con características que venimos desarrollando desde el comienzo.

En (una muy breve) síntesis, el juego es una forma privilegiada de la actividad infantil porque requiere de saberes previos que los niños necesariamente deben compartir con otros sujetos y que pueden incluir objetos (juguetes u objetos que intervengan en las situaciones lúdicas), la constitución de un desafío, la existencia de un problema a resolver y la puesta en escena de habilidades diversas para enfrentar dicho desafío sin violar las reglas establecidas (Malajovich, 2000). El juego es, finalmente, la arena en la que se objetivan no sólo las etapas del desarrollo infantil sino también las relaciones que los niños establecen con el medio y con otros sujetos.

Para Brougère (1998), los saberes previos para el juego se adquieren por medio de la interacción con otros participantes de la misma comunidad que pueden reponer su sentido cultural. Rossi Cardoso (2004) sostiene que el proceso de transmisión de los saberes tiene cinco dimensiones: la oralidad, las transformaciones que se dan con sus apropiaciones, la espontaneidad (el rasgo más problemático porque, en algún punto, la transmisión siempre apunta a la “estabilidad” como ideal), el anonimato y la conservación. Este tipo de interacción es uno de los tres modos en que se transmiten los juegos de generación a generación para Brougère. La segunda forma de transmisión son los materiales impresos que ayudan a reponer y sistematizar juegos de otras épocas. La tercera también incluye la posibilidad de un inventario pero relacionado con nuestro eje de indagación: la producción en serie de juegos y juguetes permite reconocer un “repertorio” de objetos en un momento dado de la historia, “congelando”, a su vez, posibles temáticas e interacciones de otros momentos entre los sujetos.

Los juegos infantiles grupales: ficcionalización y personajes principales

Después de seis meses de observaciones, no fue difícil identificar que los juegos más practicados por los niños en los recreos son la mancha³ y adaptaciones diversas del fútbol. Cuando nos referimos a la mancha lo hacemos en sus múltiples versiones (mancha pared, mancha sentada, mancha piso, etcétera) y con las adaptaciones del fútbol describimos la capacidad de los varones de organizar un pseudo-partido de fútbol con una chapita, una bolita cualquiera y hasta con un sacapuntas. Cabe mencionar que no está permitido jugar al fútbol ni a sus adaptaciones durante la jornada escolar. Esto trae muchos problemas de conducta, de sanciones y retos por parte de los docentes y de las autoridades de las escuelas. En todos los casos observados fueron la mancha y el fútbol los que aparecieron como juegos hegemónicos en los recreos⁴. Podríamos decir que ambos juegos forman parte de lo que en muchas clasificaciones se considera como “juegos tradicionales” del que también forman parte el elástico, el balero, el yo-yo, entre otros (consultar complementariamente Chapela, 2002; Caillois, 1967; Glanzer, 2000; Garvey, [1978] 1985 entre otros).

³ Es un juego “tradicional” que consiste en que un niño busque e intente atrapar a otros que se “salvan” de ser capturados tocando la pared o algún otro elemento consensuado previamente entre los participantes.

⁴ Cabe mencionar que en algunas clases de gimnasia de los colegios, los chicos jugaban a la mancha. Según los docentes de educación física esto se relaciona con la posibilidad de enseñar, a través del juego, elementos de coordinación y de dinámicas grupales que los chicos conocen y reconocen muy fácilmente.

Pero hay un grupo de juegos que aparece de manera invariante que no está relacionado con los dos juegos anteriores. Por ejemplo aparecen objetos diversos como auxiliares de los juegos, tales como muñecas, figuritas, cartas o libros. Estos van a funcionar como “tematizadores” de los juegos. Por otra parte, salvo los juegos que comprometen la motricidad de los niños (la mancha, por ejemplo, que es practicada por niños y niñas), las interacciones entre ellos son escasas al igual que las conversaciones. Esto fue lo que pudimos observar de manera invariante durante los meses en las escuelas.

Los “objetos” que más aparecían en el caso de los varones eran las figuritas para intercambiar de diferentes programas o temas. Regularmente aparecen las de fútbol pero cabe destacar que las más frecuentes son las de los Power Rangers (que apareció como el programa favorito de los varones en la encuesta que realizamos) y unas cartas de Yu-Gi-Oh. Este último es un programa de animación japonés con una particularidad: las cartas que los niños tienen, con las que juegan e intercambian, están todas escritas en inglés. Por ello, indagamos qué significaban los escudos y símbolos de las cartas. Ninguno de los niños supo explicar de qué trataban las cartas ni cuál era la historia de los personajes. Respondieron, por ejemplo: “¿ves las estrellitas de acá abajo? Eso marca el poder. Si yo juego con otra carta con menos estrellitas pierdo y por eso la cambio. Pero si tengo muchas estrellitas yo mato a la otra carta” o “son para matarse con las estrellitas de las cartas y eso...”.

Lo cierto es que, reponiendo los significados en inglés, la dinámica que proponían esas cartas era compleja dado que el indicador de poder, por ejemplo, no estaba en “esas” estrellas que marcaban los niños sino en una suma de cualidades (poder, destreza, armas) que hacían la carta más o menos “poderosa”. Al intentar reponer la historia del programa de televisión las respuestas fueron igual de dispersas: “es un programa de una pirámide que es poderosa y tiene signos. Con eso se defiende de los malos y ganan los que tienen símbolos de poder, como en las cartas” o “no sé, es de la pirámide y de los que están en las cartas”. Lo que intentamos marcar con este desarrollo es que uno de los objetos con mayor presencia en los recreos (y, cabe aclarar, las cartas de Yu-Gi-Oh son más caras que las figuritas “tradicionales” como las de fútbol o las de los Power Rangers), que los niños acumulan incesantemente, no es comprendido por ellos. No entienden la historia (porque de hecho el programa es más complejo y con más personajes de los que mencionan o relacionan en los relatos), ni tampoco las reglas de las cartas que adquieren e intercambian como “bienes preciados” según criterios que podríamos llamar erróneos.

Ahora bien, el hecho de que los niños hayan re-adaptado el uso de las cartas (básicamente como consecuencia de la incompreensión del idioma en que están escritas y por la complejidad de la trama del programa de televisión), podría ser tomado como un elemento positivo. Pero no debemos olvidar que los niños siguen utilizando productos que compran pensando que utilizan “como se debe”. Es más, cuando les mencionamos que las cartas incluían otras instrucciones que las que ellos seguían, los niños reaccionaron de manera exasperada y molesta: “si vos no entendés... a Yu-Gi-Oh se juega así; calláte, seño, si no sabés”. Esto nos indica que no podemos pensar el uso de las cartas como un desvío que supone una práctica de “resistencia” sino que se basa en la falsa certeza de estar siguiendo las reglas.

Los varones que tenían esas cartas limitaban, en todos los casos, las interacciones con sus pares al intercambio mencionado descartando cualquier otro tipo de actividad en los recreos. Es más, en reiteradas ocasiones las docentes tuvieron que sacarles las cartas a los

niños por estar utilizándolas en horas de clase. Podemos afirmar, entonces, que el “guión” de uso de las cartas y de las interacciones de los niños que las tienen proviene de una falta de información y de la imposibilidad de reponer el completo significado del programa pero que, en el imaginario infantil, supone que están usando las cartas “como en el programa” y siguiendo las reglas que ellos “comprenden”. Podríamos pensar que la dificultad del uso de las cartas y sus textos escritos en otro idioma, podrían alejar a los niños de dicho grupo de productos. Lo cierto es que encontramos que este programa aparece en forma de cartas en los recreos, en manos de niños que creen que están retomando el “guión” del programa.

Si seguimos con los varones y sus relaciones lúdicas grupales, debemos mencionar que son muy pocos los casos en que se relacionan con niñas para sus juegos. Sólo en algunas variantes de la mancha (pero no todos los días ni en la mayoría de los recreos) encontramos que niños y niñas compartían el juego. En el resto de los casos, jugaban separados (aunque a veces al mismo juego)⁵. Esto tiene que ver también con la edad de los niños y con el pudor que muchas veces aparece en la relación con el sexo opuesto⁶. De allí que no sea sorprendente la limitación de contactos entre ambos sexos en lo que respecta a los juegos.

Otro de los interrogantes que fue útil para dar cuenta de las interacciones grupales fue sobre los disfraces. Encontramos que disfrazarse era una de las actividades preferidas de los niños en cumpleaños, reuniones y actos escolares y decidimos que era una buena vía para ver si se articulaban con los consumos televisivos. Las respuestas sobre sus disfraces favoritos fueron diversas y dispersas. El único personaje que superó el 6% de las respuestas fue Batman, luego aparecieron los ya mencionados “Power Rangers” con el 5% y el Hombre Araña con igual porcentaje. La respuesta del 13% de los encuestados fue sobre personajes de programas de televisión o películas. Dado que los porcentajes de cada uno eran mínimos (inferiores al 1 ó 2%), los agrupamos. En esta respuesta estaban incluidos personajes de *Los increíbles* (película de animación de Disney-Pixar), Barney (un dinosaurio que protagoniza un programa de televisión), el increíble Hulk, entre otros.

A lo que apuntamos es que salvo el 2% que respondió que le gusta disfrazarse de payaso, todas las respuestas versaban sobre personajes de la televisión o de películas⁷. Esto no es sino una continuación del desarrollo que venimos proponiendo.

En síntesis, las interacciones lúdicas grupales de los varones se podrían sintetizar en que juegan al fútbol, a la mancha, a intercambiar cartas de fútbol, de los Power Rangers y de Yu-Gi-Oh y que a la hora de disfrazarse prefieren a los superhéroes de la televisión o de las películas. Podríamos decir que éste es el mapa de las preferencias grupales de los varones que componen nuestro universo.

⁵ Encontramos sólo un caso de una nena que prefería jugar con los varones y que era “aceptada” por el grupo de niños con el que jugaba. Otra niña intentó sumarse y no le fue permitido. Como siempre hay excepciones, marcamos este caso como tal.

⁶ En el acto del 9 de julio (día de la independencia) uno de los grados tenía que presentar un baile “típico”. Cuando las maestras dispusieron las parejas de baile, ni los niños ni las niñas se acercaban entre sí. Se ponían colorados, decían que no querían hacerlo y sólo con un reto de la docente accedieron a bailar en pareja. Este es uno de los tantos ejemplos que encontramos en las observaciones que permite ilustrar la dificultad que existe en la relación entre niños y niñas para realizar actividades conjuntas.

⁷ Nos encontramos con un grupo de respuestas (aproximadamente un 25%) que no puede ser clasificado en ningún grupo. Por ejemplo, algunos respondieron que les gustaba disfrazarse de “auto”, de “camión”, de “animal”, entre otros. Estas respuestas excedían la posible clasificación en una categoría por sus bajos o mínimos porcentajes. De allí que el total de las respuestas enumeradas no llegue al 100%.

Si pasamos a las mujeres, encontramos que sus interacciones son más limitadas en cuanto a la movilidad. Los varones tienden a ocupar y monopolizar el patio de juegos del colegio y ellas quedan al margen. Entre los juegos que observamos con mayor frecuencia entre las niñas, se encontraban la soga y el elástico (juegos tradicionales que consisten en saltar una soga o un elástico atado, sostenidos por otros dos participantes). Luego de estos juegos, las interacciones entre las niñas se limitaban a conversaciones (la mayor parte de las veces en voz muy baja, probablemente por vergüenza a ser escuchadas) o a la manipulación de objetos que traían de sus casas. En la mayoría de los casos, los objetos eran libros y muñecas. Los libros solían ser variados aunque encontramos muchos de Barbie y sus películas. Una niña nos relató “yo tengo este libro de *Barbie en el país de las hadas* y en mi casa tengo el video de la película. Siempre la pasan por Disney Channel pero como me gusta mucho, mi abuela me la regaló para navidad”. No vimos ninguna Barbie-muñeca durante las observaciones y esto se debe a que las pocas niñas que la tenían no contaban con el permiso de sus padres para llevarlas al colegio. Por ello llevaban “otras” muñecas o bebetes.

Un elemento que fue notorio en las observaciones fue que las niñas, en general, prestaban sus juguetes a las otras pero fueron muy pocos los casos en que dos o más niñas se quedaban jugando juntas. Es decir, cuando una tenía la muñeca la manipulaba y hablaba con ella haciendo de cuenta, por ejemplo, que era la madre y, cuando se la pasaba a su amiga, dejaba de jugar y se retiraba. De allí que comenzamos a analizar qué ocurría con los juguetes y las niñas dado que notamos que cuando había algún objeto entre ellas, las conversaciones (ya escasas) desaparecían por completo para dar lugar a esperar el “turno” para jugar con ellos. Lo que estamos intentando marcar es que notamos un creciente aislamiento en las niñas en los momentos en que había juguetes de por medio. Una especie de soledad compartida (paradójicamente) con un objeto inanimado que excluía, en la mayoría de los casos, interacciones con pares.

Lo mismo ocurría cuando había más de un juguete. Por ejemplo, si tres niñas llevaban muñecas, no encontramos ningún caso en que jugaran entre sí con ellas (más allá de la competencia a veces verbalizada respecto de cuál era la “más linda”, la “más grande”, etcétera). Este elemento apareció como una variable inesperada dado que una de nuestras hipótesis auxiliares en la investigación más amplia que desarrollamos, sostenía que los niños se agrupaban, también, por el tipo de juguetes que disponían para jugar y los objetos a los que tenían acceso. Encontramos, en consecuencia, una buena predisposición al intercambio de objetos pero un creciente aislamiento de las niñas entre sí al manipular juguetes. Naturalmente, las que llevaban libros leían solas. Por ello, al menos en el universo observado, notamos un notorio aislamiento entre las niñas que se acentuaba cuando aparecían los objetos como mediadores de sus interacciones. De allí que en nuestro trabajo de campo no hayamos podido sistematizar juegos grupales de niñas más allá de los tradicionales como la soga o el elástico. Salvo en estos juegos, al aparecer los juguetes como mediación, el silencio lograba imponerse entre ellas reduciendo al mínimo sus interacciones.

Las interacciones grupales de las niñas se pueden dividir en tres: por un lado, los juegos como la soga y el elástico que suponen el despliegue de destrezas físicas (coordinar el salto con el momento adecuado para hacerlo); en segundo lugar las (no)

interacciones que se dan con la mediación de los juguetes; y por último, las conversaciones entre ellas en los recreos⁸.

La dispersión que mencionamos respecto de los juegos grupales entre las niñas se neutraliza casi por completo en las respuestas sobre sus disfraces: el 33% de ellas respondió que le gusta disfrazarse de princesa mientras que el 14% lo hizo respecto de Floricienta. Un 18% de ellas respondió respecto de otros personajes de programas de televisión o de películas. Lo notorio es que, a diferencia de los varones, cuyas respuestas no superaban el 6%; en el caso de las niñas, las agrupaciones son más claras. Disfrazarse de princesa tiene que ver con una “tradición” en lo que respecta a las niñas. Podríamos decir que es otro elemento residual del pasado que funciona en el presente de forma activa. El imaginario que opera como trasfondo es el de poder acceder a “casarse con un príncipe y vivir felices” como en la mayoría de los cuentos que forman parte de su (incipiente y frágil) universo literario (muchas veces retomado por la televisión en forma de dibujos animados o de películas).

En el segundo puesto aparece Floricienta que fue elegido por las niñas como programa favorito y su *merchandising* como grupo de objetos deseados, el hecho de que quieran disfrazarse de Floricienta no parece ser sorprendente. Pero, ¿qué significa disfrazarse de Floricienta? ¿Cómo es su vestuario? Aquí es donde aparece lo sorprendente: la protagonista del programa tiene, efectivamente, una forma de vestirse que la distingue: ropa de colores estridentes, unas zapatillas de lona de colores (que, como ya mencionamos, se venden en su versión “legal” y en la de imitación) y un peinado característico (dos colitas con rulos). Lo que esto significa es que, a diferencia de los otros disfraces elegidos por niños y niñas, personificar a Floricienta no implica un “cambio radical” en la imagen: sólo supone una modificación de colores en la ropa y un peinado que puede realizarse fácilmente en casa. Los elementos que las niñas mimetizan cuando “juegan a Floricienta” son los repertorios temáticos y lingüísticos (que muchas veces no comprenden) del programa. Por ejemplo, un grupo de niñas estaba reunido y una dijo: “juguemos a Floricienta. Vos sos el señor Freezer y hacés como que me querés buscar y yo no te digo nada, como ayer en Floricienta”. Y acto seguido, pasaron a “recrear” lo que recordaban del capítulo del día anterior. Cabe mencionar que situaciones como las que describimos no se reproducían de manera cotidiana en la escuela pero, las veces en que las niñas desarrollaron este juego, se relacionaba con el contenido del programa del día anterior.

Para completar el análisis, decidimos preguntarles a las niñas de qué se trataba Floricienta. Dado que había aparecido en los útiles escolares, en los diálogos entre las niñas, en los programas más vistos y favoritos, en los objetos que deseaban poseer; consideramos central retomar sus discursos al respecto. Algunas de las respuestas fueron las siguientes: “es de una flor que la mamá se murió y es un ambuleto (sic) y se murió el señor Freezer” o “es Floricienta que vive con un Freezer que se murió y ella habla con todos y se viste de colores y hace cosas”. La historia del programa (una telenovela infanto-juvenil emitida en los años 2004 y 2005 que se está repitiendo para todo

⁸ Sólo en uno de los grados encontramos la práctica de mandarse cartas entre sí durante las horas de clase. Ellas consistían, en prácticamente todos los casos, en averiguar “de quién gustaba” una niña. Por ejemplo, una de las cartas que logramos rescatar decía “Me gusta Juan Cruz” y a continuación dos casilleros que decían “Sí” y “No” alternativamente con un cuadrado para poner una cruz. La tarea de la que recibía la carta era marcar “la respuesta correcta”. Dado que se dio en un grupo limitado de niñas en uno de los grados observados no podemos considerar esta práctica como invariante de interacción entre las niñas. Pero su existencia, aun limitada, vale una mención.

Latinoamérica por la señal Disney Channel) es sobre una chica, Floricienta, que vive con un señor al que llaman “Freezer” (porque no demuestra sus sentimientos y es muy “racional”) y se comunica con su madre fallecida a través de una flor que le transmite señales de lo que su madre opina de las preguntas que Floricienta le realiza.

Al igual que en el caso de Yu-Gi-Oh, la historia de Floricienta es seguida por las niñas, compran (o desean comprar) sus productos, lo eligen como su programa favorito, pero tienen dificultades en reponer de manera elemental la historia central del programa. Claro está, siendo niños y niñas de 6 a 8 años, la posibilidad de proferir discursos articulados es baja pero, por otra parte, las tramas de los programas (inclusive frente a la complejidad de Yu-Gi-Oh) se repiten de manera permanente para poder, así, garantizar que los niños lo sigan y no se “pierdan” la historia. Esto supone que, aún por efecto de la repetición, los niños poseen un repertorio de elementos del que podrían valerse para articular las historias de los programas.

Articulación y cierre: algunos interrogantes finales

Luego de lo analizado brevemente podemos dar cuenta del hecho que, por un lado, si bien no todos los juegos que los niños realizan se relacionan con los consumos televisivos, hay un alto porcentaje de ellos que se realiza ya no sólo en función de un programa y de sus juguetes u objetos derivados, sino que siguen (o creen seguir) un guión que establece la pertenencia de un personaje a un programa o las relaciones que existen entre ellos. Lo que aparece en los testimonios es un profundo conocimiento de dichos guiones (aunque como en Yu-Gi-Oh no los hayan entendido como estaban planteados) y un seguimiento de las relaciones que en los programas se establecen. Por otra parte, encontramos que los consumos televisivos no sólo podían “guionar” los juegos sino que, también, podían desplazar a los juegos que llamamos “tradicionales”. La omnipresencia de la televisión en las vidas de los niños lleva a que algunos de ellos no sólo no puedan diferenciar un programa o un canal de televisión de otro, sino que perciban que ver televisión es, efectivamente, un juego.

Complementariamente, analizamos el rol de los juguetes que los niños y niñas utilizan para jugar y analizamos cómo, a través de ellos, también se interiorizan conductas y repertorios de juegos que serán funcionales para la reproducción del sistema de consumo que se relanza como formador y uniformador del gusto en cada producto nuevo que crea o publicita. Lo que encontramos fue, finalmente, el modo en que los entramados de consumo que presenta el mercado se articulan en programas televisivos, publicidades, películas, obras de teatro y una infinita cantidad de productos derivados de ellos (discos de música, útiles escolares, mochilas, revistas, ropa, juegos, juguetes, entre tantos otros). Esto se ve acompañado por el hecho de que los niños pasan decenas de horas a la semana frente a una pantalla de televisor (y en algunos casos frente a la de la computadora), jugando con objetos de los programas que siguen o deseando poder hacerlo. Es así como se retroalimenta, permanentemente, el sistema de consumo en el que, salvo que advenga un importante cambio, crecerán niños funcionales a un régimen cuyo fin ya no es solamente el de reproducir infinitamente sus márgenes de ganancia sino que, también, está dispuesto a sacrificar lo que sea necesario por ello, inclusive a la infancia como categoría social y cultural.

En este marco, dejamos planteados algunos interrogantes para analizar y seguir reflexionando sobre lo crítico del panorama y de la necesidad de que se den algunos cambios que permitan “ver con otros ojos” el panorama en que niños, padres, docentes e investigadores estamos insertos.

¿La escuela puede hacer caso omiso de los medios de comunicación? ¿Qué postura debe asumir la escuela? ¿No será tiempo de comenzar a pensar la urgencia de una educación en medios que permita que los niños puedan analizar críticamente los mensajes de los medios y “desarmar” su lógica que tiende a la exaltación del consumo como estandarte contemporáneo? ¿No será tiempo de que retomemos la concepción moderna de infancia que la definía como categoría social, cultural en la cadena de las generaciones para hacer frente, desde allí, a los intentos de reducción de la misma a un segmento de consumo?

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1998) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Brougère, G, (1998) *Jogo e educacao*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Caillois, R. (1994 [1967]) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: FCE.
- Chapela, L. (2002) *El juego en la escuela*. México: Paidós.
- Elkonin, D. (1980) *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Garvey, C. ([1978] 1985) *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Glanzer, M. (2000) *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Buenos Aires: Aique.
- Huizinga, J. (1938) *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé.
- Malajovich, A. & Windler, R. (2000) *Diseño curricular para la educación inicial. Marco general*, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Milstein, D. & Mendes, C. (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rossi Cardoso, S. (2004) *Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só començar*. Londrina: Editora da universidade estadual de Londrina.
- Sarlo, B. (1997) “Notas sobre política y cultura”. En *Cuadernos hispanoamericanos*, número especial “20 años de cultura argentina”, Madrid: s/d.